

A TEORIA PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E A PRÁTICA DA INTERRUPÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE EDWARD PALMER THOMPSON E WALTER BENJAMIN

Renato da Silva Melo*
renatosim@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho objetivo mostrar como a educação atual é mobilizada pelo paradigma moderno substancializado no saber produtivo e homogêneo. Louis Althusser e Pierre Bourdieu se preocuparam com a transmissão e introjeção de arbitrários culturais. Na virada do século XX para o XXI iniciou-se uma produção acadêmica com ênfase em conteúdos sociais, articulando o conceito de classe social ao de cultura. A educação deve propiciar à espécie humana os legados culturais da herança simbólica comum. Thompson, pacifista da Nova Esquerda inglesa, se propôs resgatar da condescendência da história as causas perdidas. Os educadores devem interromper o fluxo de pensamentos para perceber o significado daquele significante na educação. Para isso, sugiro o método da interrupção benjaminiana, que ainda não foi suficientemente configurado na educação.

Palavras-chave: reprodução; educação; escola, interrupção.

1 INTRODUÇÃO

Entendo a prática pedagógica como ciência e arte, cujo papel é a investigação e a transmissão de conhecimentos para a transformação humana. A educação do século XXI é mobilizada pelo paradigma objetivo do saber produtivo e homogêneo, um saber estático de mundo, que forma sujeitos individualistas para interferir tecnicamente com sucesso no controle padronizado dos conhecimentos. A educação torna-se cada vez mais a instância legisladora da ação, resultando em atitudes mecânicas, reveladas na razão instrumental. Louis Althusser e Pierre Bourdieu chamam a atenção para que o educador seja antes de tudo formado numa perspectiva transformadora.

A teoria da reprodução se preocupa com a transmissão e introjeção de arbitrários culturais. Para os teóricos dessa corrente, a escola é percebida como instituição que propaga os valores e normas das classes dominantes. No entanto, para E. P. Thompson, a formação humana tem que ser pensada além dos meios institucionais. Hannah Arendt chama-nos atenção para o fato que a educação deve formar os novos na esfera das tradições e dos bens materiais e simbólicos, ou seja, na herança simbólica comum.

* Professor doutor. Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.

O método da interrupção benjaminiano ainda não foi suficientemente configurado na educação. É necessário mostrar a operacionalidade do método para tentar suprir algumas deficiências na apreensão dos objetos da cultura. Benjamin utiliza o método do despertar, tal como faz uso a psicanálise, para mostrar a sua operacionalidade. Os sonhos coletivos precisam ser interpretados nas consciências míticas tal como se apresentam a política e a educação contemporâneas.

2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

No início do século XX evidenciam-se o descompromisso com que alguns intelectuais cumprem as formalidades de sua profissão. Em muitos casos isto leva a um seccionamento do conhecimento, a uma especialização que subtrai do pesquisador a visão do conjunto e o remete friamente ao objeto de sua pesquisa. É como se um biólogo, ao pesquisar uma ameiba, se apaixonasse por ela e não se preocupasse com a saúde dos homens, razão última de sua investigação (PINSKY, 2001, p. 20).

A essência das questões da educação se transforma com os problemas levantados pelos teóricos sociais, tornando-as mais críticas. Estes percebem os traços mais fortes da sociedade estruturada sob capitalismo com as marcas da racionalidade técnica reforçando a divisão do trabalho. A luta de classe e a valorização da mercadoria e de seus fetiches, guiados pela ideologia da classe que domina os meios de produção, só pode ser superada com uma prática consciente. Esta prática consciente, que necessariamente surge da exploração do trabalho, formando a consciência de classe, pode levar ao conhecimento para a transformação social.

Segundo Leandro Konder, Karl Marx criticava o discurso de que a educação sozinha poderia promover a transformação da sociedade. “O educador não deveria nunca ser visto como o sujeito capaz de se sobrepor à sua sociedade e capaz de encaminhar a revolução e a criação de um novo sistema” (KONDER, 2004, p. 19). Na perspectiva do marxismo, o papel do professor, apesar de ser limitado pelas circunstâncias sociais, pode ter uma prática pedagógica emancipacionista, uma vez que a sua principal ferramenta de trabalho é a teoria, e sem teoria seria impossível uma práxis revolucionária. Contudo “Marx lembra que o educador também é educado: antes de exercer sua influência formadora, ele próprio é formado pelo sistema no qual está inserido” (MARX apud KONDER, 2004, p. 20). Assim, tornava-se necessário que este educador seja educado na perspectiva transformadora.

Desta forma, a escola, orientada sob a ideologia do capitalismo, pode, ao mesmo tempo, devido à exploração inerente a esse sistema, fugir das amarras da dominação institucional ao ser facilitadora da tomada de consciência política. Pode, outrossim, deixar de legitimar a exploração e a dominação pela via da ideologia. Nesse sentido, a escola pode ser o lugar em que são gestadas uma contra ideologia, na acepção de Antonio Gramsci, promovendo uma nova hegemonia. De fato, na relação entre dominantes e dominados, o grupo historicamente vencedor precisa negociar ou, no mínimo, oferecer algumas concessões aos adversários. Isto porque o poder não se estabelece apenas pela força, mas precisa de algum grau de legitimidade (GRAMSCI, 2004). São nesses interstícios de negociação que a contra ideologia pode avançar. É preciso que o educador entenda suas motivações, as condições em que vive e trabalha, os significados que atribui aos seus atos e ações e ao próprio processo educativo. Assim, ele deixa de ser um sujeito passivo frente à realidade social e passa a ser agente de transformação, assumindo o seu papel social enquanto crítico educador.

As relações de poder que se estruturam na sociedade permeiam a educação. Essa discussão se coloca a partir do momento em que se entende o processo educativo como uma das maneiras pelas quais é transmitida a ideologia do dominante, que pode estar ligada à igreja ou ao Estado. A ideologia pode ser compreendida, para os nossos objetivos, como um conjunto de regras e valores que orientam o pensamento e a ação de indivíduos ou grupos. Da perspectiva crítica, ela se orienta para representar os ideais da classe dominante. A ideologia pode ainda ser entendida como:

Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais. 2. O corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes (CHAUI, 1980, 247).

O papel ideológico da escola conforma-se aos tempos modernos no que se refere à reprodução das forças produtivas. Será a partir desse pressuposto que a burguesia justificará a existência da escola moderna como uma produtora da força de trabalho. A própria estrutura da escola com suas hierarquias e com as suas divisões espelhará a divisão do trabalho.

Influenciados pelas questões sociais ligados à educação, o século XX viu nascer as tendências críticos reprodutivistas. Na obra **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**,

Louis Althusser examina os problemas da escola como reprodutora das condições das relações de produção capitalista (ALTHUSSER, 1976). Para Althusser, é pela instauração dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que a ideologia é realizada e se torna dominante. Ela tem por objetivo último a reprodução das relações de produção. A autor designa por Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) um número de realidades que se apresenta ao observador sob a forma de várias instituições, que podem ser assim enunciadas: AIE religioso, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical e o AIE da informação, configurado hoje na mídia de massa (ALTHUSSER, 1976, p. 21).

A função do poder de Estado e de seus aparelhos ideológicos é assegurar a reprodução das relações capitalistas. O ponto de partida da reflexão de Althusser no trabalho **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**, é o pressuposto de que para produzir e reproduzir as condições que a burguesia ostenta dentro do sistema capitalista, ela deve, pois, reproduzir: 1) as forças produtivas e, 2) as relações de produção existentes (ALTHUSSER, 1976, p. 7). Nas sociedades industriais modernas, a escola é o aparelho ideológico dominante, pois ela atua sobre as orientações e normas do Estado. A escola vista como instituição assume esse papel ideológico, quer tenha consciência disso ou não. A mudança social pode ou não acontecer, segundo os valores que estejam sendo transmitidos e internalizados pelas crianças e jovens educandos.

Esse aparelho ideológico ligado à instrução escolar irá substituir o poder da Igreja perante seus fiéis como aparelho dominante. Basta verificar como historicamente a igreja estava aliada ao poder temporal. No caso do Brasil, até o período republicano convivíamos com a estrutura do padroado, ou seja, com a delegação de poderes concedidas pelos papas aos reis de Portugal. Com as bulas papais, o rei ordinário passava a ser o patrono e protetor da igreja católica, dispondo do direito do poder político sobre os membros da Igreja. Nessa simbiose de interesses, a igreja expressava a ideologia do Estado. Numa sociedade em que a maioria das pessoas eram analfabetas, o poder de comunicação da igreja era sobreposto ao ordenamento político.

É nesse sentido que devemos compreender a assertiva de Althusser para quem nas formações sociais feudais encontravam-se menos expressivos os aparelhos ideológicos do Estado. Por isso, o aparelho ideológico dominante era a Igreja, a qual acumulava vários outros aparelhos. Em particular, o aparelho ideológico cultural, da informação e o escolar. Assim, não seria possível passar o poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, sem antes travar uma luta anticlerical, a fim de romper o aparelho repressivo de Estado antigo e substituí-lo por um novo. Para estabelecer o novo aparelho ideológico de

Estado dever-se-ia atacar o aparelho número 1 que era a Igreja. Surge então a necessidade da constituição civil do clero e a criação de novos aparelhos ideológicos para substituírem o papel dominante do aparelho religioso (ALTHUSSER, 1976, p. 28).

A partir desses delineamentos, Althusser pode afirmar que é através da aprendizagem de saberes práticos inculcados de forma massiva nas pessoas pela ideologia da classe dominante, é que são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista. Os mecanismos e estratégias utilizadas pelos capitalistas para reproduzir esse resultado são dissimulados pela ideologia da Escola. Nesse sentido, ideias como a escola sem partido, por exemplo, ocultam a ideologia dominante, representando a escola como uma “instituição neutra” (ALTHUSSER, 1976, p. 33).

Pierre Bourdieu, ao analisar as sociedades capitalistas, lançou o olhar para o processo de socialização que imprime nos sujeitos históricos um “habitus” primário que coage à reprodução de práticas culturais. Nesse sentido, foi além dos marxistas tradicionais ao focalizar a economia das trocas simbólicas dialetizando com os bens materiais. Para ele, a principal função do sistema educacional é a garantia da reprodução das relações sociais. As ações pedagógicas tendem a reproduzir a estrutura da distribuição de capital cultural entre as classes ou grupos, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 24-25).

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal tendo por finalidade a dominação da classe operária, sua condição e a inculcação das ideias burguesas. Essa dominação, por sua vez, não se dá de maneira direta, mas de maneira disfarçada, indireta, ideológica, por meio de uma “ação pedagógica” (FREITAG, 1980). Essa ação pedagógica, que é uma violência simbólica na medida em que se refere a uma imposição por meio de um poder arbitrário ou cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 20), pode ser visualizada nos curriculares escolares.

Os currículos constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado brasileiro na educação básica, o que significa sua interferência na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa os grupos dominantes. Por meio das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares, por exemplo, são divulgadas as concepções científicas de cada disciplina escolar, o estágio de desenvolvimento científico em que se encontram as ciências de referência, e, por fim, em que direção devem tomar o conhecimento ao se transformar em saber escolar (ABUD, 2015, p. 28). A partir desses documentos, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e o seu conteúdo. Isso pode ser visualizado na recente reforma do ensino médio no

Brasil. A partir da primazia da técnica sobre o conhecimento para a vida, prioriza-se um conteúdo escolar direcionado à qualificação para o mercado de trabalho e não para o sujeito se tornar cidadão pleno de habilidades e potencialidades. As exacerbações de violências urbanas e a crise no atual Estado de direito mostram os limites dessa política educacional.

O discurso do poder do Estado se estabelece ao controlar a informação a ser transmitida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Os currículos, ao serem produzidos por órgãos oficiais, estão marcados e legitimados pelo poder, mesmo que pretendam representar o conjunto de professores e os interesses da clientela escolar. Para De Certeau, uma instituição não fornece apenas uma base social para uma determinada doutrina, ela precipuamente a determina e a torna possível de forma oculta. Nessa perspectiva, os currículos não poderão ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram, pois é impossível analisar o discurso “independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio” (DE CERTEAU, 1976, p. 22). O peso das instituições ainda é muito forte no sentido de impor as concepções dominantes da “história institucional” que é a transcrição de uma necessidade, (...) de cada grupo social, de cada instituição que assim justifica e legitima sua existência, suas atitudes” (FERRO, 1985, p. 19).

O currículo, além de apresentar a face do discurso do poder, é um meio para a difusão da ideologia entendida como um conjunto de valores que formam a consciência do indivíduo, resultante de sua posição de classe e dos interesses a ela relacionados. Dito isso, fica mais fácil entendermos porque a escola perde o seu caráter de instrumento possível que poderia levar à emancipação para se especializar nas ciências e técnicas que levam à reprodução dos mecanismos de produção. Depois das Revoluções Burguesas, a escola é o último patamar para se confluir os interesses burgueses. Para que haja reprodução das forças produtivas, e desta feita da força de trabalho, é necessário garantir a sua formação, qualificação e a sua diversificação fora da produção, fora do mercado de trabalho. Na medida em que a escola qualifica os subalternos para o mundo do trabalho, “inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente” (FREITAG, 1980, p. 34).

3 FORMAÇÃO E CRISE

Uma das críticas ao pensamento de Althusser veio Edward P. Thompson, historiador, militante e pacifista da Nova Esquerda inglesa. Thompson se propôs resgatar dos imensos

ares superiores de condescendência da posteridade, do esquecimento as causas perdidas e os próprios perdedores, tal como fez na obra **A formação da classe operária inglesa**. Para mostrar o vigor desse historiador, com proposições fundamentais para se estudar “A história vista de baixo”, Jim Sharpe cita o prefácio dessa obra, de 1965, na qual Thompson escreveu:

Estou procurando resgatar ao pobre descalço, o agricultor ultrapassado, o tecelão do tear manual “obsoleto”, o artesão utopista e até os seguidores enganado de Joanna Southcott, da enorme condescendência da posteridade. Suas habilidades e tradições podem ter-se tornado moribundas. Sua hostilidade ao novo industrialismo pode ter-se tornado retrógrada. Seus ideais comunitários podem ter-se tornado fantasias. Suas conspirações insurrecionais podem ter-se tornado imprudentes. Mas eles viveram nesses períodos de extrema perturbação social, e nós, não (THOMPSON *apud* SHARPE, 1992, p. 41-42).

De seus textos, a ação humana emerge em toda plenitude, em que homens e mulheres se projetam enquanto construtores de sua própria História. O seu olhar crítico, a partir das experiências culturais, foi dirigido contra as ortodoxias economicistas. Thompson não se cansa de repetir que a importância da história real, fundamentada na investigação empírica, como historicamente fazem os profissionais de língua inglesa, é que ela testa e reconstrói a teoria. Sem esta predisposição para trabalhar com a teoria por meio da pesquisa empírica, não haverá contribuição significativa, pois, a teoria tem que ser discutida o tempo todo, passo a passo, sem se confundir com a metodologia ou com a técnica de pesquisa. É a partir dessas questões que Thompson sustenta a crítica a Althusser em **A miséria da teoria**. Para o historiador inglês a formação humana tem que ser pensada além dos meios institucionais.

Fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo que ele nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimentos se formaram, e ainda formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico (THOMPSON, 1981, p. 17).

A produção do conhecimento se processa em vários espaços e lugares, dentre eles escolas e universidades. Porém, existe e existiu sempre um conhecimento fruto das experiências de povos de várias épocas, em todos os continentes, originados de pessoas agrafas.¹ Quando Thompson fala de conhecimento produzidos fora dos procedimentos

¹ O antropólogo francês Lévi-Strauss, no seu livro **O Pensamento Selvagem**, chama a atenção para o fato de que muitos erros e confusões poderiam ter sido evitados se tivessem levado em conta o saber indígena. Um desses erros, segundo Bessa Freire, foi percebido no início de 1985, durante um sério acidente ocorrido na usina nuclear

acadêmicos, ela tem em mente a prática de mulheres e homens ingleses, mas também a experiência forjada no dia a dia de todos os povos anteriores à revolução da escrita.

Ensinar pressupõe um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula, pois a experiência:

Compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de conhecimento. A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis (THOMPSON, 1981, p. 15-7).

As críticas de Thompson a certas produções marxistas (THOMPSON, 1981), marcou seriamente uma vertente estruturalista que produziu conceitos estáticos por intermédio de modelos explicativos pretensamente válidos para qualquer sociedade em diferentes tempos e espaços. A partir de Thompson começou a aparecer uma produção acadêmica com ênfase em conteúdos sociais, articulando o conceito de classe social ao de cultura. Thompson estava “convencido de que não podemos entender classe social a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos são constituídos durante um considerável período o histórico”, concluindo assim que “classe é uma formação tanto cultural como econômica” e é “definida pelos homens enquanto vivem sua própria história” (THOMPSON, 1987, p. 12-13). Como consequência dos debates suscitados, ocorreu uma renovação importante sobre a concepção de poder. Este conceito era compreendido sempre em suas relações com o Estado, objeto preferencial dos estudos tradicionais, e as novas pesquisas passaram a preocupar-se com as outras esferas de lutas e de dominação presente nas sociedades. Quando o pensamento se apresenta como estático, percebe o poder apenas como o resultado de uma relação coercitiva. Quando os pesquisadores pensam assim, o poder tem como predicado a violência. Neste sentido, ficam obtusos quando

de Angra dos Reis, construída num lugar que os índios Tupinambá denomina de Itaoma. Neste lugar, na década de 1970, os militares do período repressivo começaram a construir a Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto. “Os engenheiros responsáveis pela sua construção não sabiam que o nome dado pelos índios podia conter informação sobre a estrutura do solo, minado por águas pluviais, que provocavam deslizamentos de terra das encostas da Serra do Mar. Só descobriram que Itaoma quer dizer “pedra podre”, em fevereiro de 1985, quando fortes chuvas destruíram o Laboratório de Radioecologia que mede a contaminação do ar na região. O prejuízo, calculado na época, foram de 8 bilhões de cruzeiros”. FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, Amazonas, n. 1, set/2000, p. 17-33.

se deparam com as sociedades tradicionais onde o Estado não detém o monopólio da violência ou a relação de poder passa além da coerção. (CLASTRES, 2011, p. 10-11)

Leandro Konder afirma que, na atividade do educador, essencial a todas as sociedades, devemos observar sempre dois polos: o da afirmação de valores e o da reflexão crítica; o das convicções e o das dúvidas. A educação, no âmbito do esforço daqueles que lutam por uma democratização mais efetiva da sociedade, deve passar continuamente de um polo ao outro. Se estacionar no primeiro, coagula os valores, ossifica-os, engessa-os e atrela a práxis a dogmas. Se ficar girando exclusivamente em torno do segundo, esvazia a práxis, prende-a num círculo vicioso, transforma-a num jogo estéril (KONDER, 2004, p. 22). A visão de Konder sobre a docência se apresenta enquanto o exercício de um equilíbrio teórico-metodológico entre a firmeza nas ações e uma prática reflexiva sempre desconfiada, que não aceita as verdades absolutas, mas está sempre pronto a interrogá-las, interrompê-las, possibilitando neste processo que este professor contribua na formação de cidadãos questionadores da ordem vigente, mas com convicções embasadas numa teoria que justifica a sua práxis.

Nos últimos 20 anos, os discursos educacionais, ao se concentrarem ao redor de objetivos como o “desenvolvimento de competências”, a produção de “capital humano”, ou a busca de uma “instrução individualizada” reduzem a formação educacional à aquisição de “um meio circulante” mediante o qual se compra uma posição mais elevada na sociedade ou se adquire um grau mais alto de autoestima. Nesse processo, a educação se transforma em um valor privado, que, como outro valor qualquer, não passa de um valor de troca. Assim concebida, a educação acaba por perder uma faculdade que originalmente lhe era peculiar: a de iniciar os novos, os alunos do ensino básico, por exemplo, num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais. Esse processo de iniciação significava, simultaneamente, o acolhimento num mundo comum e a constituição da singularidade de cada um de nós, bem como a permanência dessa herança pública e sua renovação pelos que dela se apoderam.

Para Hannah Arendt (2005), uma das manifestações mais claras da crise na educação é a perda do senso comum, entendido não em sua acepção corrente de oposição a um saber científico, mas como a ausência de significações partilhadas por uma comunidade. É, pois, nesses momentos que se esvaem as respostas comuns e correntes, que se torna imperiosa a reflexão em busca da compreensão da essência do que é a educação. Segundo Arendt, a essência da educação é a “natalidade”, o fato de que seres nascem para o mundo. A “natalidade” indica que cada ser humano, além de um novo ser na vida é um ser novo no

mundo, que é um conjunto complexo de tradições históricas e realizações materiais, bem como simbólicas, nas quais as crianças devem ser iniciadas para delas participar. Já o conceito de “nascimento” indica a maneira em que o ser novo renova e perpetua a espécie. Nesse sentido, a educação deve propiciar à espécie humana para ir além da perpetuação da espécie e iniciar os alunos nos legados culturais, na comunhão da herança simbólica comum (ARENDDT, 2005). No entanto, com a racionalidade técnica, não há mais tempo para a natalidade, assim como não há mais espaço para a formação na tradição e realizações simbólicas do mundo vindouro.

4 CONCLUSÃO

Nós, educadores, devemos acordar, a todo o momento, do sono profundo em que adormecem homens e mulheres na história da educação; interromper o fluxo de pensamentos, como faz o analista na hora da análise, para perceber o significado daquele significante na narrativa, o que realmente faz sentido além da dor. O sonho ou a fantasia só é percebido e tem sentido se houver um despertar para a realidade e para a vida. Na leitura do “livro da natureza”, o sonho entra com os seus elementos, pois só sonhamos aquilo que é prefigurado no real, mesmo que irreal (BENJAMIN, 1991, p. 580).

É preciso ler as imagens dialéticas na linguagem, mas é preciso saber interromper esta linguagem, assim como faz o analista no tempo da análise (LACAN, 1998). É preciso saber interromper e compreender o tempo lógico.² O corte da sessão clínica é uma técnica ativa, usada pelo psicanalista francês para romper um conluio entre o analista e a postergação do paciente (LACAN, 1998). Quando o paciente em seu discurso superficial, rotineiro e regido pelo consciente, deixa vazar algo vindo do inconsciente, demonstrando ser um significante a fazer sentido na cadeia de significantes que remontam sua história, o analista o interrompe. Este ato analítico tem a força de trazer à tona, ao consciente, um dos pedaços do quebra-cabeça esquecido no seu passado e que compõe parte do quadro de sua história. Da mesma forma, o método da interrupção impele o pesquisador a parar a leitura da educação como se fosse um romance e deve deixar atuar a presença de espírito. A consciência histórica dialética na qual prefigura as linhas de força da educação, pode ser sintetizada na fórmula de Baudelaire. Quando ele estava tomado pelo efeito do haxixe, o tempo de uma noite inteira

² O tempo lógico é algumas vezes associado às sessões curtas. Porém, em termos teóricos, não seria exato. O tempo lógico é o tempo do inconsciente, que não pode ser medido pelo relógio, que é o tempo das sessões. Cf.: LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

pareceu-lhe ter durado apenas alguns segundos, ou mesmo que ela não havia tomado lugar na eternidade (BENJAMIN, 2000, p. 249). O efeito do haxixe produziu uma experiência de aceleração temporal. A interrupção dialética possibilita pararmos o tempo homogêneo da educação para assinalarmos as assimetrias do real. Sejam quais forem os dissensos da contemporaneidade, será a leitura de nossas heranças simbólicas que nos apontarão as perspectivas de posicionamentos críticos frente aos bens materiais construídos pela civilização moderna.

THEORY FOR A CRITICAL EDUCATION AND THE PRACTICE OF THE INTERRUPTION FROM THE CONTRIBUTIONS OF EDWARD PALMER THOMPSON AND WALTER BENJAMIN

ABSTRACT

In this work, the objective is to show how current education is mobilized by the modern paradigm substantialized in productive and homogeneous knowledge. Louis Althusser and Pierre Bourdieu worried about the transmission and introjection of cultural arbitrary. At the turn of the XX century for the XXI began an academic production with emphasis on social contents, articulating the concept of social class to that of culture. Education must provide the human species with the cultural legacies of the common symbolic heritage. Thompson, a pacifist of the New English Left, set out to rescue the lost causes from the condescension of history. Educators should stop the flow of thoughts to realize the meaning of that signifier in education. For this, I suggest the method of Benjamin's disruption, which has not been sufficiently configured in education yet.

Keywords: reproduction; education; school; interruption

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche.) **Positions** (1964-1975). Paris: Les Editions Sociales, 1976.

ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Das Passagen-Werk**. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1991. (Band V. 1)

_____. *Imagens do pensamento*. In: **Rua de mão única**. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

CHAUI, Marilena. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan. /mar. 2016.

CLASTRES, Pierre. **La Société contre l'État**. Recherches d'anthropologie politique. Paris: Minuit, 2011.

DE CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FERRO, M. **L'Histoire sous surveillance**. Science et conscience de l'Histoire. Paris: Calmann-Lévy, 1985.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, Amazonas, nº 1, set/2000, p. 17-33.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 6v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em 17 de março de 2017. Aprovado em 05 de junho de 2017.